PROCESSUS D'APPRENTISSAGE.

Il convient de distinguer enseigner et apprendre (la polysémie du verbe *apprendre* en français insinue le doute). L'acte d'apprentissage est exclusivement du côté de l'élève : c'est l'idée sous-jacente aux textes mis en avant.

- **Philippe Meirieu, *L'école, mode d'emploi*.**

Pour Meirieu, il faut tout d'abord se persuader de l'évidence selon laquelle « c'est l'élève qui apprend et lui seul » (à sa manière, avec son histoire, partant de ce qu'il sait déjà et de ce qu'il est).
Toute pédagogie doit donc s'enraciner dans l'élève.
Apprendre est un parcours singulier qui nécessite dans un 1er temps d'être impliqué pour pouvoir dans un 2nd temps se dégager de cette implication et accéder ainsi à l'abstraction.
D'autre part, il faut également aller au-delà de cette évidence et fournir à l'apprenant « des outils pour dépasser ses besoins et ses intérêts ».
La pédagogie est donc en ce sens « l'art de la médiation », elle « bricole dans l'intermédiaire » en créant des ponts entre l'enfant et le savoir.

- **Philippe Meirieu, *Frankenstein pédagogue*.**

À travers la métaphore de Frankenstein, Meirieu souhaite montrer que l'élève n'est pas « une créature soumise au maître et qu'apprendre engage l'être tout entier ».
Décider d'apprendre ne peut venir que de l'apprenant lui-même, poussé par des raisons qui, au contraire, ne lui appartiennent pas, à savoir : se mettre à distance de ce qu'il est, de ce qu'on dit et sait de lui, de ce qu'on attend et a prévu.
Critiquant les attitudes qui assignent à résidence l'élève dans ce qu'il est (« voilà ce que tu es ; voilà ce que tu dois faire ») et qui sont vouées à l'échec, il préfère l'idée d'une éducation qui ne serait pas une fabrication. Meirieu reprend alors les mots de J.H Pestazzoli : apprendre, c'est « se faire œuvre de soi-même » (= oser renverser sa véritable nature ; s'opposer au fatalisme et aux enfermements, affirmer sa liberté).

- **Jean-Pierre Astolfi, *L'école pour apprendre*.**

Partant du postulat que « c'est l'élève qui construit son savoir à partir de son activité »_ activité manipulatoire ou intellectuelle_ Astolfi souligne que le rôle de l'enseignant est donc d'abord de mettre en place des « dispositifs facilitants », de réguler les apprentissages qui, forcément, échappent à l'élève. On est ici dans le cadre de l'autostructuration de la connaissance*.

Mais il rajoute qu'il existe un autre pôle de tension dont il faut se préoccuper simultanément : la plupart des connaissances que l'élève maîtrise en fin de scolarité ne sont pas le fruit de ses découvertes personnelles : les apports externes ont donc une place tout autant centrale. « L'objet du savoir se situe en rupture avec les intérêts, les besoins et les questions des élèves **au moins autant** que dans leur prolongement ». On est ici dans le cadre de l'hétérostructuration* des connaissances.

Dans cette optique, il apparaît clairement que le rôle de l'enseignant est tout à fait décisif. C'est à lui qu'il revient de réussir la médiation vers un savoir qu'il sait ne pouvoir donner mais auquel les élèves n'auraient pas accès sans lui. Pour ce faire, il est contraint d'intervenir de manière décisive sans toutefois se substituer à l'activité propre des élèves (∗ sous peine de retomber dans un effet Topaze**).

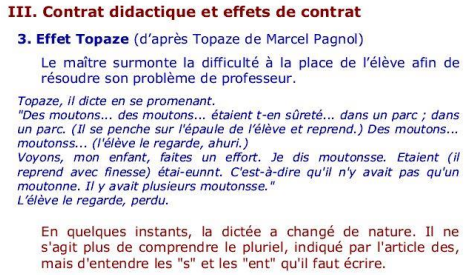
**autostructuration/hétérostructuration ∗ Louis Not.*

Louis NOT établit une distinction basée sur la **structuration du savoir** et sur l'**acteur** qui en est **à l'origine**.

- **Méthodes d'hétéro structuration**. Le savoir est structuré par les enseignants (exposé magistral ou interrogatif) aidés par des experts de la didactique, des agents extérieurs ou des dispositifs qui remplacent l'enseignant (EAO). Les enseignants (trans)forment l'être.
  Primat de l'action d'un agent extérieur, primauté de l'objet.
- **Méthodes d'auto structuration**. Elles privilégient l'activité constructive de l'élève (observation, invention…). Les enseignants y aident l'être à se (trans)former.
  Primat de l'action propre de l'élève, primauté du sujet.
- **Les méthodes d'interstructuration**. La connaissance est le produit de l'activité de l'élève. Elle se réalise avec l'aide de l'enseignant qui remplit une fonction de médiateur entre le savoir et l'élève. L'enseignant agence des situations d'apprentissage pour aider l'élève à apprendre.
  Articulation des processus d'apprentissage et d'enseignement à partir d'une centration sur l'apprenant, ses démarches et ses moyens d'apprendre.

Pour Louis NOT "L'enseignement se définit comme une réponse aux besoins de l'apprentissage". Il s'oppose ainsi à la perspective classique qui définit l'apprentissage comme effet attendu de l'enseignement.

** *effet Topaze :* *



III. Contrat didactique et effets de contrat

3. Effet Topaze (d'après Topaze de Marcel Pagnol)

Le maître surmonte la difficulté à la place de l'élève afin de résoudre son problème de professeur.

Topaze, il dicte en se promenant.
"Des moutons... des moutons... étaient t-en sûreté... dans un parc ; dans un parc. (Il se penche sur l'épaule de l'élève et reprend.) Des moutons... moutonss... (l'élève le regarde, ahuri.)
Voyons, mon enfant, faites un effort. Je dis moutonsse. Etaient (il reprend avec finesse) étai-eunnt. C'est-à-dire qu'il n'y avait pas qu'un moutonne. Il y avait plusieurs moutonsse."
L'élève le regarde, perdu.

En quelques instants, la dictée a changé de nature. Il ne s'agit plus de comprendre le pluriel, indiqué par l'article des, mais d'entendre les "s" et les "ent" qu'il faut écrire.

SAVOIRS ET CONNAISSANCES.

- **Michel Develey, *Donner du sens à l'école* : distinguer savoirs, connaissances et informations.**

Le terme « savoir » est parfois distingué de la « connaissance » ou de « l'information ».
Pour certains, dont J. Legroux, le savoir s'éloigne de la dimension singulière de la connaissance et est ce qui relève de l'universel (une sorte de connaissance érigée par une communauté au rang de savoir). Pour ce même auteur, l'information constitue quant à elle une donnée extérieure à la personne. En accédant à une information, le sujet se l'approprie et elle devient alors une connaissance propre.
La connaissance, enfin, est, elle, intérieure à la personne. En tant que telle, elle n'est pas stockable ailleurs que dans la mémoire du sujet.

- **Michel Develey, *De l'apprentissage à l'enseignement* : connaissances déclaratives et procédurales.**

Empruntant ces termes à la psychologie cognitive, M. Develay distingue :

- les connaissances déclaratives (de l'ordre du discours, du savoir) _ par exemple être capable de réciter une règle de grammaire, un théorème sans être capable de l'appliquer,
- les connaissances procédurales (de l'ordre de l'action et du savoir-faire) _ par exemple être capable d'appliquer un une règle sans parvenir à expliciter ce qu'on a fait_

et souligne que le passage de l'un à l'autre (et inversement) est une question centrale pour comprendre les difficultés d'apprentissage des élèves.

- **Philippe Meirieu, *Apprendre, oui mais comment ?*: les connaissances ne sont pas des poupées russes.**

On pourrait penser que les différents niveaux de l'apprentissage s'emboîtent. Les choses se dérouleraient alors ainsi :

- en 1er lieu une phase d'identification (l'apprenant mettrait en œuvre des activités perceptives fondées sur des capacités sensorielles) ;
- une phase centrée sur la signification (l'apprenant intègrerait la nouveauté en percevant son intérêt, ce qu'il va pouvoir en faire, son sens) ;
- une phase d'utilisation (l'apprenant réinvestirait la connaissance, l'intègrerait).

Cette conception des connaissances qui s'emboîteraient est prégnante dans de nombreux manuels scolaires (je repère, je comprends, je m'exerce).

Or, pour Meirieu, cette conception ignore la « réalité des processus mentaux » : en particulier, « l'identification perceptive n'existe pas, l'information ne peut être identifiée que si elle s'insère dans un projet d'utilisation ». C'est définitivement cette interaction qui crée la compréhension.

REPRÉSENTATIONS.

Représentation mentale : définitions du concept.

- « Pédagogie, Dictionnaire des concepts clés » (Raynal/Rieunier) : construction intellectuelle momentanée permettant de donner du sens à une situation en utilisant les connaissances stockées en mémoire ou les données issues de l'environnement.

- dans le champ des sciences cognitives, l'acception est plus large ; le terme renvoie essentiellement aux conceptions de l'apprenant, aux modèles implicites et explicites auxquels il se réfère pour expliquer, décrire ou comprendre un fait ou une situation.

- **Michel Develey, *De l'apprentissage à l'enseignement* : les représentations, obstacles et points d'appui.**

M. Develey s'attache à la définition de la représentation mentale de Jean Migne (*Pédagogie et représentations*, 1970): « manière dont un individu donné, à un moment donné, dans une situaton donnée, mobilise ses connaissances antérieures ».

La représentation mentale relève donc d'une théorie personnelle du sujet et peut renvoyer à deux attitudes chez l'enseignant :

- la considérer comme une erreur à éliminer : il n'y a alors aucune raison de s'y intéresser ;
- l'aborder comme « le système explicatif du sujet », la comprendre et l'analyser en terme d'ostacles ou de points d'appui pour atteindre le concept : elle est alors prise en compte de façon centrale dans l'apprentissage en jeu. Dans cette perspective, Michel Develey écrit « **qu'apprendre devient alors la capacité pour le sujet à changer de système de représentations ».**

- **Philippe Meirieu, *Apprendre, oui mais comment ?*:travailler les représentations comme un potier travaille la terre.**

Pour Meirieu, on ne peut faire progresser l'élève que si on part de ses représentations et qu'on les *travaille* (en ce sens qu'on les fait évoluer et non qu'on y substitue autre chose). L'apprenant ne passe pas de l'ignorance au savoir, il passe d'une représentation à une autre, plus performante et disposant d'un pouvoir explicatif plus grand.

De fait, chaque représentation est à la fois un progrès et un obstacle (« elle est même d'autant plus un obstacle qu'elle aura constitué un progrès décisif », le sujet lui étant alors particulièrement attaché).

- **Jean-Pierre Astolfi, *L'école pour apprendre* : toujours faire un état des lieux des représentations.**

Les recherches en didactique ont montré qu'avant l'enseignement d'un concept un élève dispose des représentations qu'il s'en est construites ; ces représentations sont très résistantes à l'enseignement (fonctionnant comme un mode d'organisation de la structure cognitive).

Pour cet auteur, un enseignement qui se voudrait efficace du point de vue de la transmission devrait donc être précédé d'un état des lieux théorique de ces représentations. Il précise alors qu'un contrôle a posteriori ne serait pas inutile non plus.

SCHÈMES.

Là où le concept de représentation insiste sur les conceptions de tous ordres des apprenants, le concept de schème, lui, pointe plutôt l'action et/ou l'interprétation potentielles de l'apprenant. Le point commun entre les deux est de « contribuer à l'analyse du *déjà-là*, d'en mesurer la stabilité pour adapter les démarches pédagogiques » dont on attend qu'elles fassent évoluer schèmes et représentations.

- **Jean-Pierre Astolfi, *L'erreur, un outil pour enseigner*** : qu'est-ce qu'un schème ?

Alors que Bachelard « alerte sur le fait que les erreurs des élèves sont le signe d'obstacles qui résistent » et qu'on aurait tendance à sous-estimer, Piaget souligne quant à lui « qu'on ne peut pas brusquer les étapes ». Il substitue à la notion d'obstacle celle de schème qu'il définit comme « les instruments dont dispose un sujet pour comprendre et interpréter la réalité extérieure ». Le schème est une virtualité (contrairement au schéma qui a un statut d'objet) ne désignant pas l'action elle-même mais la structure générale commune à un ensemble d'actions.

Le schème est, non pas l'action ou l'opération en elle-même, mais la part transposable, généralisable, différenciable d'une situation à la suivante. Il constitue « un ensemble cohérent d'éléments qui s'impliquent mutuellement et assurent la signification globale de l'acte » (∗ le schème se différencie en ce sens d'un simple conditionnement).

POINTS D'APPUI ET DÉSÉQUILIBRES.

Astolfi s'attache à montrer que l'idée selon laquelle il n'y a pas d'apprentissage sans déstabilisation de l'équilibre préexistant est essentielle, s'apuyant sur les travaux de Piaget (déséquilibre=moteur des apprentissages), Vigotsky (notion de Zone Proximale de Développement), de Bruner et Martinand (objectif obstacle).

- **Jean-Pierre Astolfi, *L'erreur, un outil pour enseigner*** : **les déséquilibres, moteurs des apprentissages.**

Dans « L'équilibration des structures cognitives », Piaget avance que l'une des sources du progrès en matière de connaissances est « à chercher dans les déséquilibres qui […] seuls, obligent un sujet à dépasser son état actuel. » Toutefois, ils ne jouent « qu'un rôle de déclenchement » en ce sens qu'il est nécessaire d'en sortir. La source réelle du progrès pour Piaget se situe donc plus dans la rééquilibration.

- **Jean-Pierre Astolfi, *L'école pour apprendre*** **:la zone proximale de développement, entre point d'appui et déstabilisation.**

Une situation d'apprentissage véritable suppose simultanément une certaine une déstabilisation (pour qu'il y ait quelque chose à apprendre) et un point d'appui possible (pour pouvoir repérer ce qui est à apprendre comme tel). Son efficacité suppose alors qu'elle joue sur la zone proximale (référence à Bruner reprenant lui-même la notion de Vigotsky).

Là où Piaget faisait dépendre les possibilités didactiques du développement intellectuel et de ses stades, Vigotsky, lui, déclarait « si l'enfant fait un pas dans les apprentissages, il avance de 2 pas dans son développement ».Pour ce dernier, la ZPD est une distance, « celle qui sépare ce dont l'enfant est capable quand il travaille seul de ce qu'il est en mesure de réussir en collaboration avec l'adulte ou des pairs » (∗ fonction de tutelle, Bruner). Vigotsky conclut que « ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire seul demain ».

Construire efficacement un apprentissage reviendrait donc à anticiper sur le développement dans les limites de la ZPD : pour Astolfi, cette idée a encore tout son sens aujourd'hui. L'obstacle franchissable correspond à ce qui peut être réussi, même si ça n'est pas facile, à condition toutefois que des activités didactiques cohérentes soient mises en œuvre à cet effet (coopération, activités de groupes et aide magistrale). Ce sont ces activités didactiques qui peuvent conduire au progrès intellectuel, « seul objectif véritablement en jeu ».

CONFLIT SOCIO-COGNITIF.

Comment provoquer et favoriser ces déstabilisations indispensables aux apprentissages ? Complétant les travaux de Piaget, la psychologie sociale du développement insiste sur le rôle des interactions sociales dans le développement de l'intelligence. Le conflit socio-cognitif occupe une place centrale dans cette perspective, devenant le moyen privilégié de conduire à ce développement. Philippe Meirieu relaie cette idée essentielle, montrant comment en faire un levier pédagogique efficace, insistant sur le rôle des interactions avec les autres mais aussi sur la médiation des tiers (le maître, les pairs).

- **Philippe Meirieu, *Faire l'école, faire la classe*** **: le conflit socio-cognitif, un moyen pour atteindre ce qui résiste.**

Seule la confrontation avec la différence peut susciter chez l'élève un conflit socio-cognitif. Pour progresser, l'élève doit expérimenter d'autres solutions aux problèmes qu'il rencontre que celles qui lui viennent spontanément et ce, en se confrontant à l'autre (sa manière d'apprendre, ses conceptions…).

Ce conflit socio-cognitif ne se produit pas spontanément et il requiert un contrôle pédagogique strict (afin d'éviter qu'il ne devienne un conflit d'influences). Il revient donc au maître, s'il veut que l'interaction soit efficace, permettant l'enrichissement des plus « faibles » comme des plus « forts » de :

- vérifier que chacun peut s'exprimer ;
- vérifier que chacun peut être entendu ;
- vérifier que la tâche commune requiert l'intervention de tous.

« Chacun se voit alors contraint, à l'écoute des autres, de réviser son système de pensées, de mieux asseoir certains de ses acquis et d'en relativiser d'autres. »

CURRICULUM CACHÉ.

Définir des finalités, des objectifs et des contenus d'enseignement relève, en France, des programmes. Dans d'autres pays, c'est la notion de curriculum qui s'y substitue. Le point de vue est extrêmement différent, les premiers renvoyant aux décideurs, le second au parcours des élèves.

- **Philippe Perrenoud,** ***Métier d'élève et sens du travail scolaire.***

Perrenoud s'attache à reprendre ce distinguo en introduisant les notions de curriculum formel (renvoyant aux textes officiels), de curriculum réel (effets réellement observés) et de curriculum caché (ce que l'école enseigne sans l'afficher).

∗ Philippe Perrenoud, in J. Houssaye, *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui :* « **le curriculum caché est la part des apprentissages qui n'apparaît pas programmée par l'institution scolaire […] explicitement**. »

Prenant à contrepied les acteurs de l'école qui se focalisent souvent sur ce qu'elle ne sait pas faire, Perrenoud préfère, lui, s'attacher au fait qu'elle enseigne autre chose et même davantage que ce qu'elle annonce.

ÉTHIQUE ET APPRENTISSAGE.

Pour Meirieu, s'il n'y a pas de recette miracle en pédagogie, on ne peut que constater que tout ne se vaut pas. La question des choix à faire se lit dans tous ces travaux, rappelant que « seule l'éthique permet de dépasser les débats stériles, de sortir des impasses et de garder le cap d'un humanisme central dans les métiers d'éducation. »

- **Philippe Meirieu,** ***Apprendre, oui mais comment ?*****: au cœur de l'apprendre, c'est bien d'éthique qu'il s'agit.**

Seule l'éthique peut permettre :

- de dépasser les débats stériles (inné/acquis ; rationalisme/empirisme ; apprentissage/enseignement…) ;
- d'instituer des enclaves pédagogiques loin des trop simplistes « fais comme tu veux »/ « fais comme je veux » ;

NB perso: Philippe Meirieu : *Le pédagogue et l'enfant, histoire d'un malentendu ?* (2001)

Un dispositif pédagogique doit être, d'abord, un " espace hors-menace *" : parce qu'apprendre et grandir sont des choses difficiles, inquiétantes et dans lesquelles on ne peut se lancer sans disposer d'un minimum de sécurité.[…] Le droit à l'éducation, pour un enfant, c'est donc d'abord le droit à vivre dans un temps et un lieu où soient suspendues les menaces que le monde fait planer sur tout apprenti : menace de ceux qui profitent de la moindre maladresse pour l'humilier, menace de ceux qui veulent lui interdire l'apprentissage parce que cela n'est pas " rentable " et fait perdre du temps, menace de ceux qui voient d'un mauvais œil que d'autres acquièrent des compétences dont ils avaient le privilège, menace de tous ceux qui préfèrent le voir rester immobile, campé dans son ignorance, conforme à l'idée qu'ils se faisaient de lui…*

Mais l'absence de menace ne suffit pas : il faut aussi pouvoir compter sur un adulte, *une main tendue pour échapper à l'adversité et à la fatalité, quelqu'un qui puisse vous aider à vous dégager de la gangue : la gangue de soi-même et de ce personnage que l'on trimbale parfois depuis longtemps : le timide ou le caïd, le " fort en gueule " ou l'enfant sage, l'amuseur public ou le besogneux en échec… Et puis, il faut aussi se dégager de la gangue du groupe, de la pression de la conformité, de ceux et celles qui vous imposent le mimétisme et vous font payer très cher le moindre éloignement, la moindre trahison. Pour faire face à cela, il faut un allié sûr : un " maître ", un vrai. Et* ***le droit à l'éducation, c'est aussi cela : le droit au maître, à son appui chaque fois que l'on fait un effort, même ténu, pour s'exhausser au-dessus de tous les fatalismes****. Le droit à un maître qui vous présente les apprentissages comme des " défis " disait Korczak, comme des conquêtes sur soi, comme le moyen de grandir et d'accéder ainsi, progressivement à de nouveaux droits et à de nouveaux devoirs. On n'a pas assez médité, à cet égard, sur le sens de la proposition de Fernand Oury - pourtant maintenant bien connue - qui consiste à utiliser pour l'évaluation des élèves, dans chaque discipline, le système des ceintures de judo : passer à l'échelon supérieur s'y fait à la demande de l'intéressé, à l'occasion d'épreuves qu'il choisit de passer, avec un maître et une classe exigeants et*

sans complaisance mais un maître et une classe qui sont de véritables alliés dans une démarche difficile et exaltante. Une démarche rythmée par des étapes successives et où chaque niveau atteint est reconnu : reconnu comme un niveau de compétence qui permet de rendre des services, qui permet aussi de revendiquer des droits, des droits conquis grâce au travail et à l'effort.

Et ***dans l'espace hors-menace, au côte à côte avec le maître qui lui tend la main pour l'aider à grandir, l'enfant a besoin, enfin, de disposer de ressources, d'objets, de textes, de situations variées qui sont autant d'occasions pour lui de se mobiliser, d'apprendre et de se développer****. La recherche pédagogique a développé la notion de " pédagogie différenciée " pour désigner l'effort fait par un enseignant pour adapter les supports, les rythmes et les itinéraires d'apprentissage aux " besoins " des élèves. On a, malheureusement, trop souvent utilisé cette notion de manière étroitement applicationniste : en faisant correspondre à un hypothétique diagnostic préalable une réponse strictement individualisée. Cette conception-là, restrictive, peut produire des effets ravageurs, enfermant strictement chacun dans un " donné préalable ", une " nature " qu'il suffirait de respecter. En revanche, on doit mettre en avant une conception ouverte de la pédagogie différenciée, qui consiste à multiplier les propositions, à offrir toute une palette d'exercices, de possibilités d'investissements personnels, de projets possibles : il s'agit alors d' " enrichir systématiquement le milieu " comme disent les psychologues, de rendre présents une multitude d'objets culturels afin de solliciter l'attention et l'intérêt de l'enfant. Ainsi définie, la pédagogie différenciée pourrait même être comprise comme un des droits fondamentaux de l'enfant : éduquer imposerait de le placer dans un " jardin de culture ", un lieu de rencontre avec les œuvres héritées de l'histoire, un lieu où les contes et les chants, les mythes et les images fortes laissées par les hommes soient présents, disponibles et accessibles. Certes, cela ne résoudra pas miraculeusement toutes les questions proprement pédagogiques et ne supprimera en rien ni la nécessité d'une professionnalisation poussée du métier d'enseignant ni celle d'un approfondissement systématique de la dimension didactique de l'entrée dans les savoirs. Mais penser l'éducation comme la mise à disposition de l'enfant de ressources culturelles multiples et exigeantes constitue, du point de vue des droits de l'enfant, une exigence fondatrice.*